

Création et fonctionnement de dispositifs de formation à distance

(titre provisoire)

Alain Jaillet

Introduction

Comment 13 articles traitant de la création et du fonctionnement de dispositifs de formation à distance en prenant en considération les contraintes média, peuvent ils être présentés dans ce qu'elles représentent d'heuristique ? Tout d'abord, l'analyse de ces articles, même s'ils relèvent de thématiques proches, va consister à réaliser une homogénéisation de l'hétérogénéité. Formulé en ces termes, c'est un truisme qui pose une sorte de revendication à l'humilité des grilles conceptuelles qui sont proposées pour le réaliser. On peut faire une première série de catégorisations simples. S'agit-il d'articles de recherche, de praticiens qui exposent leurs expériences, ou encore d'experts qui font profiter la communauté de leurs réflexions. La recherche ou le retour d'expérience s'élaborent-ils à partir d'un dispositif expérimental ou bien sur des propositions institutionnelles de formation beaucoup plus structurées et reconnues dans le temps. Sur la dimension plus directement liée à l'écriture, il nous a intéressé de regarder quelle place est faite à des formes classiques des articles de recherche, notamment en regardant la force et le poids des références bibliographiques. Autre regard possible, celui des moments des formations à distance à propos desquels les articles se focalisent. S'agit-il de la conception et des problèmes qui sont liés à celle-ci, ou bien de l'actualité de l'action et des interactions entre les différents acteurs. Certains des articles ont une vue macro organisationnelle, alors que d'autres se préoccupent de la mesure d'une variable dans des contextes différents.

Tableau 1 : Articles étudiés référés à la création et la conception de dispositifs à distance

Code	Articles	Nombre de références	Nombre de pages
A	Villiot.Leclercq, E. Genèse, réception, orientation et explicitation des scénarios pédagogiques, vers un modèle de conception des scénarios par contraintes, <i>Distances et Savoirs</i> , Vol. 5, n°4/2007, 507-526	24	19
B	Gebers, E., Arnaud, M., Standards et suivi des apprenants, possibilités offertes pour le suivi des activités des apprenants par les standards du e-learning, <i>Distances et Savoirs</i> , 4/2004, 451-485	24	34
C	Demaizière, F., Cord-Maunoury, B., Penser une formation aux tic, une professionnalisation des acteurs de la formation : formateurs et chefs de projet, <i>Distances et Savoirs</i> , 4/2003, 533-550	14	27
D	Duveau-Patureau, V., Accompagner le changement des organismes de formation par la FOAD, de la professionnalisation des acteurs de la formation à la FOAD, <i>Distances et Savoirs</i> , 1/2004, 25-38	9	14
E	Petit, L., Enjeux de la conception des ressources pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur, le cas de l'Université en ligne (UEL), <i>Distances et savoirs</i> n°4/2008, 547-564	18	17
F	Depover, C., Quintin, J.-J., Braun, A., Decamps, S., D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux, <i>Distances et Savoirs</i> , N°1/2003,	5	15
G	Gurtner, J.-L., Zahnd, J., L'accompagnement pédagogique, un incontournable de la formation professionnelle continue à distance, <i>Distances et Savoirs</i> , n°4/2003, 459-470	17	11
H	Catteau, O., Vidal, P., Marquié, D., Broisin, J., Production et gestion collaboratives d'objets pédagogiques dans le cadre d'un dispositif international de FOAD, <i>Distances et Savoirs</i> , n°5/2007, 203-232	45	29
I	Michel, C., George, S., Garrot, E., Activités collectives et instrumentation, Etude de pratiques dans l'enseignement supérieur, <i>Distances et Savoirs</i> , n°4/2007, 527-546	26	19
J	Sensevy, G., Kuster, Y., Hélary, F., Lameul, G., Le forum débat : un dispositif d'apprentissage collaboratif en formation initiale d'enseignants, <i>Distances et Savoirs</i> , n°3/2005, 311-330	17	19

K	Rizza, C., Le tutorat instrumenté à distance, une solution à l'articulation entre massification de la formation et individualisation des parcours, <i>Distances et Savoirs</i> , n°3/2005, 183-205	28	22
L	Vayre, E., Dupuy, R., Croity-Belz, S., Spécificité et rôle des rapports à autrui dans les conduites de formation d'étudiants en situations de e-learning, <i>Distances et Savoirs</i> , n°5/2007, 177-201	56	24
M	Dessus, P., Marquet, P., Les effets de la distance sur le discours de l'enseignant et le comportement des apprenants, <i>Distances et Savoirs</i> , n°3/2003, 337-360	41	23

Experts ou chercheurs

Résultat pragmatique de la sélection des articles ou parti pris de la revue qui a consisté à publier des propositions de praticiens-experts ou de chercheurs, la sélection d'article s'intéressant à la conception de dispositif, aboutit à un panel très hétérogène.

La distinction entre Experts et Chercheurs peut paraître arbitraire. Pourtant, elle paraît être une clé de compréhension des thématiques traitées et des approches servies. Encore qu'il soit facile de montrer qu'il est plus pertinent d'évoquer cette opposition relative, plutôt sur un double axe. Ainsi, il est possible d'observer des propos qui relèvent uniquement de l'expertise ou de la recherche, mais d'autres qui relèvent des deux. Cet aspect est intéressant à traiter, car il semble qu'une sorte de catégorisation simple puisse fonctionner pour décrire les acteurs de ce champ, ou à tout le moins, les rédacteurs d'articles dans la revue.

On peut distinguer des auteurs qui relèvent clairement de l'expertise. Celle-ci se caractérise par des propos quant aux pratiques qui sont mises en œuvre ou décrites, qui ne distinguent pas particulièrement ce qui relève de l'expérience ou de résultats de recherches. C'est la réalité naturalisée (Jaillet, 99). L'expert a une posture autorisée pour s'exprimer sur le sujet de l'enseignement totalement ou partiellement à distance. Le fait d'être publié, le reconnaît dans son expertise. Il énonce des vérités d'experts, autrement dit non réfutables à partir de ce qu'il en énonce. Processus classique de professionnalisation de l'expert, il est intéressant de noter qu'il y a une sorte de mise en abîme de ce type d'articles, à savoir qu'il y a explicitement ou implicitement, une sorte de revendication à la professionnalisation du secteur. Comme une sorte d'extension de la position de l'expert à propos de pratiques, les articles peuvent être plutôt classés dans le registre des articles de réflexion. Ils ne sont pas vraiment référés à des recherches sur des pratiques précises. Ce sont plutôt des opinions à propos de. A certains égards, ils seraient plus proches de références à la recherche, mais il n'y a pas réellement de recherches. Ce sont des constructions rhétoriques qui se proposent de faire progresser la prise en considération d'une thématique.

A l'opposé, on va repérer des articles qui se revendiquent de la recherche et pratiquement pas de la pratique, encore moins de l'expertise de celle-ci. Selon des présentations classiques des articles de recherche, l'état de l'art sera développé y compris parfois en hypertrophie, ce qui est une autre procédure pour s'affirmer dans le champ de l'expertise du côté de la recherche, pour terminer sur des méthodologies et des résultats en réponse à des hypothèses. Est-ce un effet de la relative jeunesse du secteur, mais on peut constater que les formes de présentation ne sont pas toujours académiques en matière de communication de recherche. Ainsi, les interprétations des résultats sont parfois proposées sans que l'on ait vraiment les résultats ou encore des recherches qui sont réalisées avec des effectifs d'observation incroyablement faibles. C'est donc un contrat de confiance que l'on délivre aux propos, alors même que les travaux seront difficilement reproductibles. Il y a enfin une troisième catégorie d'articles où l'on identifie assez clairement que les auteurs sont très au fait des pratiques et nourrissent d'intéressants allers et retours entre leurs pratiques et leurs recherches.

Compte tenu de l'hétérogénéité des articles, il est difficile de repérer un corps commun de base théorique. Même par les références, c'est là encore un éclatement important. C'est tout juste si l'on retrouve des articles ayant des bases communes deux à deux : la référence à l'industrialisation de la formation de Moeglin apparaît à deux occasions, la compétence de Zarifian, l'ingénierie de Dillembourg, la formation et les technologies de Glickman et sinon un éclatement complet des référencements. A la recherche d'identification des laboratoires d'appartenance, on peut noter une différence d'inspiration, à une exception près, la forte présence de références anglo-saxonnes est le fait de laboratoire d'informatique plutôt, alors que les références françaises ou francophones concernent les sciences de l'éducation et celles de l'information et de la communication. De là, à imaginer que la communauté au confluent des disciplines n'a toujours pas trouvé son corps épistémologiques communs, il n'y a qu'un pas.

Trois moments des formations

Une autre grille de lecture s'intéresse à ce qui est l'objet du propos dans l'économie des dispositifs étudiés. En forçant le trait, on va distinguer les considérants. C'est-à-dire les réflexions ou études qui s'intéressent à la globalité de l'organisation d'un dispositif d'enseignement à distance. Autre catégorie, celle qui s'intéresse plus particulièrement à la réalité de la conception. C'est-à-dire donc, le *Design* en tant que principes constituant la formation. Dernière catégorie, celle qui s'intéresse à l'impact. A chaque fois donc, il est question de comment se construit, se conduit un dispositif à distance, mais selon un angle différent. Cela peut être une variable, par exemple les modalités de médiatisation du savoir et l'impact chez les étudiants chez Marquet, Dessus (M). Cela peut être l'algorithme de création (F), comprenons les différentes étapes qui conduisent à l'élaboration d'un dispositif. Cela peut-être enfin les conséquences en termes de généralisation avec les essais sur la normalisation de Arnaud (B), par exemple. A chaque fois, il est question de ce qui structure les dispositifs, mais selon une approche différente.

Les inspirations théoriques ou bien pragmatiques sont parfois très affirmées, on pense à la distance transactionnelle par exemple chez Marquet, Dessus (M), ou encore au corps du développement théorique et idéologique de l'industrialisation des savoirs de Moeglin chez Rizza (K). Elles peuvent être également complètement éclatées avec une profusion de références bibliographiques comme par exemple chez Vayre, Dupuy, Croity-Belz (L). Cela rend donc très difficile de chercher à comprendre les éventuels recouvrements, filiations, inspirations communes.

La conception par la contrainte

Trois articles affirment clairement leurs postures de surdétermination des résultats attendus en forçant la conception de dispositifs selon des principes de contraintes. Ces articles relèvent des considérants. Selon les propos de l'auteur (Villiot-Leclercq, 07), il s'agit d'envisager la scénarisation comme un processus contraint, selon un modèle qui lui est propre à partir de quatre types de contraintes, genèse, réception, explicitation, et orientation. Sans rentrer dans les détails de chacune d'entre elle, la question se pose de ce qui permet d'asseoir la pertinence de ce découpage. Par contre, l'approche par contrainte, formellement, assume sa possible articulation avec la norme, dans le cas présent avec IMS LD. Puisque l'on envisage de produire quelque chose, on se pose alors la question de la logique de l'architecture par rapport à ce que l'on attend des effets, mais avec la norme, le formalisme évolue vers des considérants naturalisés. Autrement dit, il y a une norme, parce qu'il faut une norme pour de nombreuses raisons, de réutilisation essentiellement. L'article de Gebers et Arnaud (04), explique donc ces considérants, de l'origine Scorm de l'armée américaine, jusqu'à l'espérance, encore une fois sur la base d'IMS LD, de pouvoir assurer un jour prochain un suivi efficace de l'activité des étudiants impliqués dans ces formations.

Si la question des normes est si souvent l'objet d'intérêt, entre bonnes pratiques à vivre et recherche de support d'unification de création de formation, c'est que des formations qui glissent de l'expérimentation à la généralisation complexe en ressentent le besoin. C'est le cas d'E-Miage (Catteau, Vidal, Marquién, 07) qui explore les potentiels normatifs pour mettre au « carré » la création d'une formation existante. Cela se réalise là encore dans un système de contraintes particulier. Comment, à partir de la notion d'objet pédagogique, organiser une chaîne de production de contenus de formation. Et, c'est là la limite de l'intérêt me semble-t-il. Autant il paraît facile à comprendre l'intérêt du respect d'un certain respect normé dans la production de ressources en terme de contenu lorsqu'on doit les produire à plusieurs et les mettre à disposition sur l'une ou l'autre plateforme, autant il y a encore du chemin à faire lorsque l'on évoque la question du suivi et de l'accompagnement pédagogique et les normes.

Du pragmatisme à la professionnalisation

En amont encore, on observe des articles qui oscillent entre le regard pragmatique posé sur une pratique et la revendication à la professionnalité comme principe constitutif de la qualité. A partir du constat de la montée en charge des dispositifs expérimentaux utilisant les technologies pour déployer de l'enseignement à distance, Duveau-Patureau (04) propose un système d'entrecroisement d'ingénieries basé sur son expérience et ses pratiques, tout en revendiquant à la fois, une montée en charge de la professionnalité des acteurs et l'avènement de bonnes pratiques. Sans être directement référé aux discours sur la qualité et ses pratiques, on perçoit le lien fort entre ces trois éléments du tryptique qui aboutissent là encore à l'appel à la norme, Afnor cette fois. Autre approche finalement proche de Demaizière et Cord-Maunoury (03) qui apologisent une formation de formateurs comme précisément la clé du pragmatisme réussi. Professionnalisation contre improvisation, l'important réside dans un cursus qui articule connaissances génériques et principes précis au développement des technologies pour l'éducation sans oublier l'implication sur le terrain et une bonne équipe d'encadrement. Autrement dit, une bonne formation, forme bien. Selon les auteurs, une formation de formateurs aux technologies est donc

indispensable, mais une formation de formateurs à la formation le serait-elle moins ? Toute la question se pose des outils et de ce que l'on peut en faire. N'est-ce pas toujours la question que l'on peut se poser ?

Incidentement Laurent Petit (08) pose une autre question par rapport à la professionnalité à partir de l'expérience de l'université en ligne, qui a permis à quelques enseignants de produire des contenus pour la première année d'université en Mathématiques, Physique, Chimie, Sciences de la vie. A partir du double constat qu'il fait, d'une part il était le responsable ministériel du développement de ce projet, d'autre part l'analyse des écrans qu'il a réalisée de la production, semble montrer que le résultat fait preuve d'incohérence. Au niveau des ambitions, des objectifs, du montage, du suivi, à chaque échelon de la proposition on comprend finalement que la découverte de la professionnalité peut se faire par contraste lors de développement de projet aussi ambitieux et coûteux que l'a été l'université en ligne. Ce que l'on comprend, c'est que des logiques divergentes aboutissent à des résultats divergents. Mais comment à partir de ce constat, déterminer ce qui pourrait constituer de bonnes pratiques de création, alors même que l'on ne semble rien apprendre des échecs ?

Du métier à la logique projet

De la logique pragmatique, on fait ce que l'on peut dans le contexte, on va évoluer vers la logique projet, on comprend le contexte afin de définir et affiner les objectifs que l'on a. L'exemple de l'université belge et d'un institut de formation territoriale (Depover, Quintin, Braun, Decamps, 03) est l'illustration de ce que recouvre la logique projet. Tout d'abord en définissant les notions et en basant le projet sur des principes simples mais observables et matérialisables dans la réalité, on évolue du discours idéologique vers la prise en considération du réel pour ce qu'il est. Par exemple distinguer besoins et demandes, quand on s'intéresse à la question de la formation, cela veut dire que l'on ne prescrit pas une ingénierie de réalisation sur des principes que l'on voudrait croire vrais, mais sur des modalités tangibles. On aboutit alors un algorithme de la création qui fait place à la notion de cahier des charges, de modalités d'apprentissage, de scénarisations d'apprentissage, en affirmant des choix pédagogiques et en articulant l'instrumentation technique qui va avec, non pas sur des dogmes mais sur des postures que l'on va vérifier en se donnant la possibilité de les faire évoluer.

Cela pose la question de la nature des projets qui sont déployés et de l'ingénierie qui va de pair. La question du feedback, du retour sur expérimentation n'est pas un principe très développé. A croire que chaque expérimentation permet de vérifier du premier coup la fulgurance des idées qui ont présidé à son avènement. A l'opposé Gurtner et Zahnd (03) se posent la question de l'accompagnement pédagogique, et donc il faut traduire de l'ingénierie qui permet celui-ci, à partir d'un principe qui devrait pourtant paraître banal, celui du retour des utilisateurs. L'analyse de la satisfaction de l'utilisateur, n'est certes pas une enquête approfondie sur l'impact de l'une ou l'autre variable puisqu'elle s'appuie sur la subjectivité des étudiants, mais elle est un instrument efficace de conception. A partir des propositions techniques et donc pédagogiques des auteurs, les étudiants sont mis à contribution en critique et en compréhension du dispositif, c'est suffisamment original pour être souligné. Mais en fait, cela souligne plutôt dans les autres livraisons que cette approche soit au mieux marginale. Sur le fond, il est question d'encadrement de l'étudiant et envisager dans la mesure du possible de confier les tâches de suivi à des systèmes techniques. Finalement, on est pas très loin du souci manifesté par les normes, à la différence près que ce qui importe ici, c'est l'impact pour les étudiants et pas se convaincre de l'efficacité d'une tentative de norme.

Les activités collectives

Comment passer de la création de contenus, à l'encadrement des étudiants en situation de distance ? Plusieurs articles tentent de répondre à cette question par des dispositifs de recherche.

Michel, George, Garrot, (07) forgent un acronyme original au Coeur de leur approche de recherche avec les « Situations d'Apprentissage Collectives Instrumentées ». A partir d'une étude de 13 terrains, il s'agit pour les auteurs de définir les régularités observables aussi bien en termes de scénarisations, que d'usage des technologies, et de comportements des usagers sur le plan pédagogiques. A l'hétérogénéité des terrains va correspondre l'hétérogénéité des résultats. Il y a derrière cette ambition de recherche, un postulat de l'existence des situations d'apprentissage collectives. Mais les auteurs n'en constatent pas trop, alors qu'au contraire des situations classiques relevant de l'autoformation ou de la magistralité instrumentée avec des technologies de l'information sont très présentes dans une approche pragmatique d'artisanat. Il y a donc une vraie question de scénarisation pédagogique qui se pose. Alors même que les articles de réflexions ou de propositions pragmatiques laissent accroire à une sorte de naturalité de cette dimension collective, les études des dispositifs divers ne rencontrent pas la même généralité. Cette dimension de l'apprentissage collectif est bien une frontière dont les contours sont difficiles à envisager et encore plus à investiguer. Sensevy, Kuster, Hélyary, Lameul (05), vont se focaliser sur le forum débat comme outil d'élaboration collectif, voire même selon les auteurs, collaboratif, pour des enseignants. Difficile recherche, difficiles collectes de données, difficile trame d'analyse à déterminer. En étudiant 54 messages dans un flux de forum de 4 semaines, les auteurs tentent de comprendre la

logique argumentative et le dynamisme des échanges de cet écrit collectif. Sur un si faible échantillonnage, comment progresser vraiment en méthodologie de recherche ? A partir d'une analyse a priori répondent les auteurs et en réalisant une mesure d'écart entre ce qu'ils espéraient et ce qu'ils ont obtenu. En quelque sorte, les chercheurs élaborent une sorte de système expert qui s'autoréférence sur leur expertise à bon droit, il faut postuler, et ensuite une trame argumentative des échanges permet la comparaison. Les auteurs constatent qu'un des effets de l'apprentissage collectif réside dans un élargissement. Autrement dit, la confrontation, on l'imagine, amène le flux des échanges d'une conception resserrée sur l'objet du forum à son cadre conceptuel plus large en intégrant les spécificités liés aux usages de l'écriture asynchrone.

Comment encadre-t-on des étudiants à distance ? Comment les encadre-t-on dans une perspective d'industrialisation. Par industrialisation, on imagine donc des logiques de fabrication, de la conception à la scénarisation en passant par l'encadrement. Rizza (05) s'y essaie à partir d'une reprise de la thématique de Moeglin sur l'industrialisation. A partir de dispositifs relevant d'appels d'offre européens, l'auteur tente d'articuler les logiques industrielles et le tutorat. Elle postule ou observe que la technologisation, accroît la scénarisation ou la maîtrise de celle-ci en soulignant que « le recours au Tic tendrait à conforter le phénomène de « déshumanisation » de la relation pédagogique enseignant-apprenant(s) déjà desincarnée par la distance.. ». Mais ne s'agit-il pas de vulgates un peu rapides. La technologie du livre est elle moins déshumanisante ? Le livre est-il moins structuré qu'un contenu électronique. Nous avons pu montrer qu'il n'en était rien (Jaillet, 04). C'est qu'en fait il y a un implicite à cette thématique de l'industrialisation par les technologies, celui du remplacement de la prestation d'artiste professeur en direct, par une réalisation complexe de contenus, d'encadrements, d'évaluations, dans une scénarisation maîtrisée par les technologies. Mais, à notre avis, c'est une erreur. Le contenu numérique peut très bien être à l'enseignement ce qu'était l'ouvrage, le manuel, le film, le panoptique, et bien d'autres technologies encore, autrement dit des instruments de cristallisation. Sans rentrer dans les didactiques d'autoformation que les canadiens ont beaucoup utilisés dans les fascicules techniques, il y a aussi peu d'encadrement dans un ouvrage qu'il y en a potentiellement dans un contenu numérique de base. Alors, s'il n'y a pas d'encadrement par les contenus, comment comprendre le tutorat dans les trois dispositifs étudiés. Difficile à défendre, parce que la description et les données mise à disposition sont bien maigres voire inexistantes. On peut comprendre qu'il y ait une « corrélation étroite entre la réussite du tutorat mis en œuvre et la complémentarité des outils de communication synchrone et asynchrone utilisés », mais encore faudrait-il identifier plus précisément de quoi il est question en terme de différences, de processus, et de données.

Lorsque l'on évoque la question de l'encadrement, on pose la question des rapports humains et peut-être d'abord l'investissement humain dans un processus. C'est l'intérêt essentiel de l'article de Vayre, Dupuy et Croity-Belz (07) de se focaliser sur la question du rapport à autrui dans des situations de E-Learning. Le premier tour de force des auteurs réside vraisemblablement à traiter le sujet de la socialisation des apprenants, de l'importance de celle-ci dans l'apprentissage, sans jamais se référer dans les 56 citations qui constituent la fondation de leur travail, à Vygotsky, Leontiev ou Engeström. C'est donc que d'autres approches sont possibles, notamment en utilisant l'abondante littérature autour des compétences. Avec 13 entretiens et selon une grille d'interprétation basée sur l'analyse de contenu qui n'est pas construite dans l'article, il s'agit de montrer que ces dispositifs de formation qui s'appuient sur des interactions synchrones et asynchrones fortes produisent entre autre un fort sentiment d'importance des relations inter-individuelles dans la formation pour les interrogés. Il y a vraisemblablement une limite à ces constats, c'est que ceux qui ont abandonnés la formation par exemple, ne sont pas interrogés. Autrement dit, en interrogeant des joueurs de foot, à la sortie du terrain, difficile de les entendre dire autre chose qu'ils ont joué au ballon et que seuls ils n'auraient pu jouer.

De la globalité à la particularité

Le trait commun à l'ensemble de ces articles est celui de la globalité. Même s'il s'agit de s'appuyer sur un dispositif particulier, chacun a une nette volonté d'orienter le propos vers un éclairage des dispositifs de E-learning sans qu'il y ait jamais de typologie différenciant l'un ou l'autre. Il manque toujours une critérisation consensuelle des dispositifs que l'on étudie de sorte d'affecter des chambres particulières à l'auberge espagnole E-Learning. Un article se différencie néanmoins de cette globalisation. C'est celui de Marquet et Dessus (03) qui a la grande qualité de se focaliser sur un concept et son étude dans une situations expérimentale dans laquelle on fait varier la contrainte technologique. A partir du concept de distance de transaction de Moore, ils étudient en quoi le fait de médiatiser le propos de l'enseignant a des conséquences sur les comportements des étudiants. L'approche qui consiste à traiter un point en particulier avec l'instrumentation de la recherche et des bases théoriques falsifiables autrement dit discutables et reproductibles, tranchent singulièrement avec les autres articles de recherche étudiés, dans le sens où ceux-là veulent beaucoup embrasser en tenant finalement peu de variables conceptuelles en main. Il faut bien cependant une faiblesse à l'approche remarquée, c'est celle qui concerne les attendus préalables, à savoir faut-il vraiment se poser la question de savoir si le E-Learning est efficace ou non, autrement dit, y a-t-il un effet significatif ou non de l'ead par rapport aux approches classiques, pour étudier un point intéressant comme la distance de transaction ?

Ou bien, il s'agit d'un effet structurant de l'écriture dans le champ considéré qui implicitement contraindraient les auteurs à inscrire leur propos dans une cosmogonie généraliste. Par différence, on ne demande, ni on attend d'un physicien de discuter des intérêts relatifs des 7 principes de la thermo-dynamique. Ils traitent leur sujet et c'est tout.

Conclusion

Il nous apparaît qu'il est difficile de repérer des thématiques bien circonscrites et définies et il semble plus pertinent de considérer les cadres d'ensemble de ce qui est proposé. Ainsi, la conception de dispositif par la contrainte, que ce soit au nom de bonnes pratiques ou bien de la norme, l'expérience pragmatique de montage de FAD, la conception de la FAD comme un projet à part entière, sont l'essentiel des articles étudiés. Les activités collectives et ce qui s'y rattachent sembleraient être un sujet plus ancré dans la réflexion et parfois dans la recherche. Mais ce qui est flagrant, c'est l'absence de référents communs à ces traitements. Chacun traite sa question et l'articulation, la complémentarité avec d'autres articles est bien difficile. Quatre articles se réfèrent à d'autres articles de *Distances et Savoirs*, par exemple et notamment l'un d'entre eux qui traite des normes, fait référence au numéro spécial consacré à ce sujet. Par contre beaucoup s'appuient sur les actes de colloques EIAH ou la revue STICEF. Autre caractéristique c'est l'abondant auto-référencement des auteurs. Comme si la construction du propos ne pouvait s'élaborer autrement qu'en intériorité de ce qu'a déjà fait l'auteur. Mais surtout, on peut remarquer des absences importantes, par exemple l'évaluation est un thème pratiquement inexistant en tant que tel. Finalement 10 ans d'une revue, c'est court. Le champ de recherches et de pratiques n'est peut-être pas encore suffisamment développé pour que des effets structurants dominent.